

# Kommunikativ språkbruk og språkstrategier hos to døve barn i tegnspråklig – og talespråklig miljø

*Av Astri Holm*

*Høgskolen i Sør-Trøndelag*

## Sammendrag

Denne artikkelen tar for seg den kommunikative språkbruken og språkstrategier hos to døve barn på åtte år med cochleaimplantat. Den ene informanten, Stian, bruker norsk tegnspråk i sin dagligtale med barn og voksne på skolen og SFO, mens den andre informanten, Anna, bruker muntlig norsk når hun snakker med barn og voksne på de samme arenaene. Gjennom deltagende observasjon og videoopptak er det fremskaffet data som er analysert ved hjelp av dialoganalyse. Funnene viser at valg av språk kan påvirke barnas mulighet til å ta i bruk ulike strategier i samhandling med jevnaldrende.

Artikkelen konkluderer med at Stians språklige miljø, som er tegnspråk, gir muligheter for en mer variert og utdypende språkbruk enn Annas språklige miljø, som er muntlig norsk når hun er integrert i en kommunal skole.

*Nøkkelord: Samhandling, cochleaimplantat, norsk tegnspråk, muntlig norsk, kommunikative prosjekt*

## Innledning

Cochleaimplantat heretter forkorta til CI, er et avansert høreapparat som er en viktig nyvinning for hørselshemmede. Mange oppslag og omtale i media

vitner om at dette oppleves som imponerende, og høreapparatet oppfattes av mange å være en erstatning for tegnspråk. Selv om CI er et teknisk avansert høreapparat som mange døve kan ha stor nytte av, er det vanskelig å sammenlikne oppnåelsen av hørsel via et høreapparat med et språk.

Implantatet kan i en del språksituasjoner fungere bra, men dette vil være avhengig av brukerens hørselsrest, og ikke minst bakgrunnsstøy (Grønlie 2005).

Fra medisinsk hold har det også blitt hevdet at opplæring i tegnspråk ikke er ønskelig hvis barnet som har fått implantatet, skal oppøve optimal hørsel (<http://nhi.no/sykdommer/ore-nese-hals/behandling/cochlea-implantat-5603.html>). Denne tilnærminga står i motsetning til forskningsresultater både nasjonalt og internasjonalt som i løpet av de siste tjuefem åra viser at barn som blir utsatt for to språk tidlig, oftest blir mer språkbevisste enn barn som vokser opp i miljø hvor det bare brukes et språk (Cummins, 2000; Engen og Kulbrandstad, 2004).

Etter læreplanreformene i 1997 fikk døve barn i Norge tilegne seg en slik tospråklig kompetanse på norsk tegnspråk og norsk talespråk, noe som også er nedfelt i Opplæringslovens § 2-6 med tilhørende forskrifter i 1998. Tospråklig kompetanse i tegnspråk og talt språk ble den gang sett på som det som skulle sikre døve barns rett til deltakelse i samfunnet på linje med alle andre.

Et sentralt språkvitenskapelig perspektiv for arbeidet som presenteres her, er å få vite mer om hvordan kommunikasjonen blant døve barn med cochleaimplantat foregår når de snakker med hørende, og når døve barn kommuniserer på tegnspråk med andre døve barn i reelle situasjoner. Fins det forskjeller i den kommunikative språkbruken og språkstrategier hos døve barn som kommuniserer på norsk tegnspråk i forhold til de som bruker muntlig norsk i hørende miljø? I denne artikkelen søker jeg å finne svar på denne problemstillinga ved å bruke en kasusstudie hvor to informanter på åtte år deltar. Begge har innoperert cochleaimplantat. Stian går på døveskole og bruker tegnspråk i dagligtale med andre barn på skole og SFO, mens Anna går sammen med hørende barn i en klasse sammen med minoritets-elever som bruker norsk talespråk.

For å finne ut av hvordan den kommunikative språkbruken til informantene foregår, er det foretatt observasjoner i miljøene hvor de to informantene har deltatt i reelle språkbrukssituasjoner. Relevant språkbruk er filma og deretter transkribert i forhold til analyseverktøy som beskrives seinere i artikkelen.

## Materialet som artikkelen bygger på

Artikkelen presenterer funn fra to empiriske undersøkelser; en pilotundersøkelse hvor materialet ble samla inn i løpet av 2003-2004 og presentert i Kermit, Holm og Mjøen (2005): "Cochleaimplantat i et tospråklig og etisk perspektiv", og en hovedstudie med innsamla materiale fra 2006, presentert i en artikkel i doktoravhandlingen til Patrick Kermit ved NTNU i 2010: "Etikk etter cochleaimplantering av døve barn".

I pilotundersøkelsen deltok to informanter, mens det var seks informanter med i hovedstudien. Informantene var fra fire til åtte år, og alle hadde ett eller to cochleaimplantater. Informantene var valgt ut av pedagogisk fagpersonell fra de statlige spesialpedagogiske kompetansesentrene for hørselshemmede. Disse hadde kjennskap til det enkelte barnet, og vurderte at det hadde hatt godt utbytte av implantatet.

En av informantene fra pilotundersøkelsen brukte stort sett tegnspråk i sin kommunikasjon med jevnaldrende på skolen og i SFO, mens de andre sju fra pilot- og hovedstudien stort sett brukte norsk talespråk i kommunikasjon med de hørende barna på skolen og SFO. Dette ga tilgang på et interessant materiale som gjorde det mulig å sammenlikne kommunikativ kompetanse på norsk tegnspråk og på norsk talespråk.

De to informantene som er med i denne artikkelen er Stian og Anna. Begge er åtte år, og har innoperert cochleaimplantat. Stian som også deltok i pilotstudien, bruker til daglig norsk tegnspråk når han kommuniserer med andre. Anna bruker norsk muntlig når hun kommuniserer med andre barn på skolen og SFO, men hun kan også norsk tegnspråk.

Det som skiller hovedstudien fra pilotstudien er i tillegg til antall informanter som deltok, en utvidelse av analysekategoriene. Mens pilotstudien stort sett så på dialogaktivitet knytta til initiativ- og responsbruk hos informantene, ble kommunikative prosjekter tatt med i hovedstudien. Disse kategoriene ga grunnlag for å se mer på hvilke kommunikative prosjekter informantene benytta seg av, og hvordan de posisjonerte seg i samtalene.

Ut fra det som er presentert ovenfor, er følgende problemstilling valgt:

*Fins det forskjeller i den kommunikative språkbruken og språkstrategier hos døve barn som kommuniserer i et tegnspråklig miljø på tegnspråk versus i et talespråklig miljø hvor norsk tale er hovedspråket?*

## Metode og utvalg av informanter

Det er benyttet deltagende observasjon hvor alle informantene ble fulgt gjennom to hele skoledager, samt under opphold på skolefritidsordning (SFO). Det viktigste fokuset har vært å filme samhandlingssituasjoner informantene deltok i sammen med andre barn, og hvor det foregikk språklig aktivitet. Videoopptakene ble seinere transkribert og analysert i forhold til analysekategoriene som bygger på en interaksjonistisk dialoganalysemodell (Linell og Gustavson 1987, Feilberg 1991, Matre 1997) som beskrives seinere i denne artikkelen.

I tillegg til videoopptak, bygger funnene på observasjon og feltnotater. Stort sett har to forskere vært til stede under filmopptak og observasjoner. Til sammen er Stian filmet i 2 timer og 48 minutter, og av dette er 32 minutter transkribert og analysert. Av Anna er det tatt opp 4 timer og 43 minutter på video, og av dette er 50 minutter transkribert og analysert.

De to informantene som er valgt ut i denne artikkelen, er som tidligere nevnt rekruttert fra de statlige spesialpedagogiske kompetansesentrene for hørselshemmede, der lærere med hørselsfaglig og pedagogisk kompetanse har vurdert at Stian har middels grad av utnyttelse av sitt implantat. Anna er imidlertid vurdert til å ha høy utnyttelse av sitt implantat. Vurderingene bygger også på tester ved Rikshospitalets Øre-Nese-Hals avdeling. Anna er også valgt ut som informant i denne artikkelen, fordi hun er den blant de seks informantene fra hovedstudien som deltok i flest språkbrukssituasjoner, og hadde mest språkproduksjon å vise til.

## Transkripsjon og oversettelse

Det er et forskerteam som består av en språkviter, en filosof og en tolk, som har gjennomført transkripsjonene i begge studiene som denne artikkelen bygger på. To av forskerne har også faglig kompetanse som tegnspråktolker. Det er disse som har stått for oversettelsene fra tegnspråk til norsk. Oversettelsene er utarbeidet *med målet om ekvivalent gjengivelse av original-utsagnet* som rettesnor. Målsettinga om ekvivalens innebærer at den som leser oversettelsen skal få en mest mulig nøyaktig versjon av originalen. Norsk talespråk og norsk tegnspråk har ulik grammatikk og syntaks. Oversettelsene gjengir derfor ikke ord for ord, men meninga i det som blir sagt (Kermit, Holm og Mjøen 2005).

*Stian*

Stian gikk i småskoletrinnet på døveskole hvor han hadde opplæring etter Opplæringslovens § 2-6, og han hadde fått cochleaimplantat før han var 3 år. Han hadde ikke delt skolegang mellom hjemmeskole og døveskole, og han var dermed ikke i skolesammenhenger hvor han møtte hørende barn. På døveskolen var han sammen med kortidselever som ellers var integrerte på sine hjemmeskoler. Disse elevene hadde mer moderate hørselstap, og de brukte både norsk tegnspråk, norsk talespråk og blandingsformer mellom disse to.

På skolen brukte Stian mest norsk tegnspråk. Han benytta bare norsk talespråk i forbindelse med norskundervisning og taletrening. Vi observerte få ganger at Stian brukte norsk talespråk spontant. Det var når han ville ta kontakt med andre, og da ropte han navnene deres.

Stian var i løpet av observasjonsperioden involvert i en rekke ulike samtaler. Det var samtaler med lærere/voksenpersoner i undervisningssammenheng og i uformelle situasjoner i friminutt og på SFO. Stian hadde mange venner på skolen, og han deltok i mange samtaler med medelever i undervisningssammenheng og i uformelle situasjoner. Han hadde to kamerater på skolen som han var mer sammen med enn andre. Ellers spilte han mye fotball i friminuttene som de fleste andre elevene.

*Anna*

Anna gikk på en mottaksskole hvor mange språklige minoriteter var representert. I klassen til Anna var det 20 elever. Elevene satt i grupper, og på hver pult hadde hver elev sitt flagg som viste hvilket land de kom fra. I klasserommet var det en måler forma som et øre som målte lydvolumet i klasserommet. Alle elevene hadde anledning til å bruke teleslynge som var plassert på alle bordene til alle gruppene. Lærerne hadde også teleslynge. Noen lærere brukte tegn til støtte for tale når de snakket.

Anna så ut å greie seg veldig bra i skolehverdagen og på SFO. Hun deltok aktivt i den formelle undervisninga, hvor hun så ut til å forstå og høre det som ble sagt. I tillegg svarte hun på spørsmål, og var svært aktiv i fysiske aktiviteter både i undervisning og i friminuttene.

I løpet av de to dagene vi filma og observerte Anna, la vi imidlertid merke til at hun stort sett var sammen med Andreas i friminuttene og på SFO. Andreas var hørende og hennes beste venn som hun hadde gått i barnehage sammen med. De var mye sammen på fritida også. Vi så aldri at hun snakka med jenter som var yngre, eller på hennes egen alder.

## Teori og analyseverktøy

Studien bygger på en sosiokulturell språkforståelse som tar utgangspunkt i at språket er viktig for å utvikle kognitive evner, og at språket utvikles i samhandling med andre mennesker (Vygotsky 1978). Den sosiokulturelle språkforståelsen legger vekt på at språk består av forskjellige områder som form, innhold og bruk (Bloom og Lahey 1988). For å ha en utvikla språkkompetanse, er det viktig å ha kompetanse på alle disse områdene. Det betyr at kompetanse i hvordan språket brukes, dvs. en pragmatisk kompetanse, er veldig viktig for å utvikle kognitive ferdigheter og også sin egen identitet og sitt eget selvbylde (Lahey 1988, Mead 1912 og 1913). Mennesker som ikke får brukt sitt eget språk i samhandling med andre, kan med andre ord bli fratatt muligheter til å utvikle sine kognitive evner på en adekvat måte.

I dag legger man vekt på språkteorier som først og fremst fokuserer på at barn lærer språk gjennom meningsfylte aktiviteter i naturlig samspill med barn og voksne i sine omgivelser (Vygotsky 1978, Bakthin 1981, Dysthe 1997, Matre 2000). Forskning viser også at samtaler mellom barn kan ha en helt sentral betydning for å utvikle barns språk og kognitive evner (Matre 1997).

## Analysekategorier

For å analysere språklige samhandlingssituasjoner trengs et analyseverktøy, som i denne artikkelen er basert på arbeidene til Linell og Gustavsson (1987), Feilberg (1991) og Matre (1997).

Målet har vært å se på informantenes pragmatiske kompetanse som hos Matre også blir betegnet som *muntlig tekstkompetanse*. I muntlig tekstkompetanse vektlegges blant annet følgende (Matre 1997: 26):

- evne til å ta initiativ til nye tema
- evne til å utvikla tema ved å føya til ny relevant informasjon, - åleine eller i fellesskap med andre, altså innanfor eigne replikkar eller mellom replikkar i eit samspel. Tekstkompetanse handlar følgeleg om å kunna ta ansvar i kommunikasjon og føra temaet vidare, og om å kunna gjera det i forhold til mange forskjellige slags tema
- evne til å avslutta eit tema
- evne til å knyta ytringar saman på ein meningsfull og funksjonell måte
- evne til å ta med passende mengde informasjon slik at mottakaren ut

frå sin ståplass skjønar kva ein ønskjer å formidla, med andre ord å tilpassa seg til mottakaren

- evne til å produsera velforma ytringar
- evne til å bruka ulike språklege og litterære virkemiddel
- evne til å produsera og avkoda ulike typar tekstar eller sjangrar

## Kommunikative prosjekt

Matre (1997) har funnet støtte i Halliday (1975) og Barnes (1992) og gjør følgende kategorisering av kommunikative prosjekt (1997:83):

- Eksplorerande : finna ut av ting, forstå samanhengar, forstå verda  
 Ordande : skapa orden, finna system, få ting på plass  
 Bearbeidande : bearbeida opplevingar/eller tankar – for å ufarliggjera, roa ned, finna ei akseptabel forklaring eller løysing  
 Leikande med spenningar og/eller følelser : snakka om og gjenskapa spenningslada opplevingar og tenkte spenningssituasjonar  
 Konkurrerande : kivist om at ein sjølv, folk ein kjenner eller noko ein er opptatt av, er flinkare, betre, tøffare enn samtalepartnaren eller noko/n presentert av han/ho  
 Overbevisande : overtyda andre og/eller seg sjølv om noko  
 Underholdande : få fram latteren, overraska. Det primære med teksten er å vera vittig eller å få mottakaren til å sperra opp augo  
 Sosialt : deltakarane brukar dialogsekvensen til å plassera seg i forhold til andre, til å erobra eller endra rolle i gruppa. Eit sosialt prosjekt vil til dømes vera å markera at vi er venner, me har noko saman

## Språklige handlinger

For å utføre de ulike kommunikative handlingene som er presentert ovenfor, trengs det et repertoar av språkhandling. Matre (1997) har et sett av språkhandling som hun har brukt i sin analyse av muntlige tekster produsert av barn fra 5 -8 år.

*Å beskrive* er en språkhandling som går ut på å klassifisere og beskrive ting. En aktivitet som plasserer fenomener etter hverandre i temporale og/eller kausale relasjoner, *forklarer*. Dette er en språkhandling som krever en annen kompetanse enn *å instruere*, hvor aktiviteten ordner rekkefølgen av handling eller atferd. Skal avsenderen overbevise mottaker til å godta et argument eller saksforhold, må han/hun *argumentere*. *Å fortelle* er en aktivitet som plasserer folk/levende vesen og hendelser etter hverandre i tid og rom, mens *å evaluere* er en aktivitet som går ut på å vurdere handlinger, aktivitet og relasjoner. *Leke med språket* er en språkhandlingskategori som omfatter bruk av setninger, ord og lyder som leketøy. Aktivitet som søker svar på noe, noe som er uklart eller en ikke vet eller skjønner, krever språkhandling *å spørre* (Matre 1997).

## Dialoganalyse

For å fram initiativ- og responsstrukturene i samtale som er transkribert, er følgende kategorier benytta: Globalt initiativ, lokalt initiativ, ikke-fokalt initiativ, respons, tur, ytring og dialogkjede. (Linell og Gustavsson 1987, Feilberg 1991, Matre 2000).

Et *globalt initiativ* representerer et nytt fokus for interaksjonen. Sagt på en annen måte har et globalt initiativ den egenskapen at det kan endre temaet i dialogen. Brudd oppstår når taleren bryter premissene i et sterkt initiativ i den foregående turen. I denne analysen vil disse bruddene komme til uttrykk gjennom et globalt initiativ. Et *lokalt initiativ* er knytta til et emne som tematisk allerede er etablert, men det kan også ha responsegenskaper. *Ikke-fokalt initiativ* kjennetegnes av at taleren delvis ikke følger opp temaet i den forrige turen til samtalepartneren. Mange ikke-fokale initiativ fører ikke til direkte tematisk brudd i samtalen, men som regel til dårlig flyt og lite utdyping av det etablerte temaet. En *respons* peker tilbake på tidligere ytringer eller tema i samtalen. Den blir oftest brukt til å peke tilbake på den siste turen i dialogkjeden. *Ei ytring* kan bestå av ett eller flere ord, eller av kroppsspråk som uttrykker mening, mens *en tur* kan bestå av en eller flere ytringer. Taleren har sin tur så lenge samtalepartneren ikke tar over. *Ei dialogkjede* består av turer som tematisk hører sammen. Her fins det imidlertid gråsoner når det gjelder tematisk samsvar.



## Resultater og funn

I denne delen presenteres resultater og funn basert på samtaler som informantene deltok i med jevnaldrende på henholdsvis skoler og SFO i løpet av de to dagene observasjonene ble gjennomført.

Informantene blir presentert hver for seg. Til slutt oppsummeres og sammenliknes den kommunikative språkbruken og språkstrategiene hos de to henholdsvis brukt i et tegnspråklig og et talespråklig norsk miljø.

### Stian

#### Samtalesituasjon 1:

Utsnittet som presenteres nedenfor, er henta fra en dialogsituasjon fra en kunst- og håndverkstime der 1. – 3. klassingene er sammen. Elevene lager bilder fra eventyret ”Østenfor sol og vestenfor måne”, ved hjelp av ei papplate, filt og strie. Stian er konsentrert om oppgaven, men tar også språklige initiativ ovenfor de andre elevene.

All samtale foregår på norsk tegnspråk. Utsnittene nedenfor er oversettelser gjennomført av forskerne i teamet med tolkefaglig kompetanse.

Dialogutsnittet nedenfor er hentet fra en transkripsjonssekvens som dekker 14 minutter av timen.

Dialogutsnittet på neste side er ganske typisk for samtalestrukturen og deltakelsen fra Stian også fra andre transkripsjoner fra denne timen. Som vi ser, bruker Stian her forskjellige språkhandlinger gjennom å spørre, rose og forhandle om løsninger. Han benytter seg av flere kommunikative prosjekter som er sosiale, eksplorerende og bearbeidende.

#### Utsnitt 1 Stian, Finn og Grete

Person	Tur og ytringer	Kontekst
(S1)Stian	Den er min!	Tar et ferdigklippet filtstykke.
(F1)Finn	Mm...	
(S2)Stian	Ser du vi lager blå himmel...  Det var han [Finn] som fant på det og sa det til meg, det var bra!  Vi lager blå himmel og så kan vi legge på sånn...	Henvendt til Grete.    Legger en hvit sky på det blå.
(G1)Grete	Mm...	Anerkjennende.

(S3)Stian	Vil ikke du også ha sånn?	
(G2)Grete	Her...?	Trekker på det og ser på bildet sitt der store figurer allerede opptar mesteparten av plassen der himmel eventuelt kunne vært.
(S4)Stian	Enn en stjerne da?	
(G3)Grete	Ikke i bildet...	Skeptisk.
(S5)Stian	Hvorfor ikke?	Eller mer idiomatisk oversatt: "Hva er i veien med det?" Grete svarer ikke direkte, men holder opp bildet så Stian kan se.
(G4)Grete	Her skal det være en stol!	Peker på høyre side av platen ved siden av den største figuren (kongen).
(S6)Stian	Morsomt med sånne...	Peker på kongens lange svarte strømper (som tidligere har vært tema).
(G5)Grete	De skal være svarte! Jeg har sånne. De er svarte når han skal gå ut!	
(S7)Stian	Åh!	Nikker forstående.

### Oppsummering av situasjon 1 (14 minutter transkripsjon)

- *Dialogkjeder*: Typiske trekk ved samtalesekvensene fra kunst – og håndverkstimen, er at hovedvekta av turene som produseres, består av lange dialogkjeder. Den lengste dialogkjeden er på 45 turer. 94 % av turene som produseres i denne samtalen, består av responser, hvor det er Stian som står for de fleste.
- *Utviding av tema*: Funnene indikerer en forholdsvis symmetrisk deltakerstruktur, hvor det er respons til de andre som deltar som er mest framtreddende. Dette tyder på at samtalepartnerne har meget god språkkompetanse som lyttere, men også som bidragsytere når det gjelder å utvide og utdype samtalen.
- *Kommunikative prosjekt*: Stian fremstår som en aktiv lytter og responsgirer i alle dialogsekvensene. Han gir direkte ros, stiller spørsmål, og viser en litt nysgjerrig og undrende holdning til andres innspill i samtalen. Han benytter seg av kommunikative prosjekt som både er sosiale, lekende og underholdende.

### Situasjon 2: Stian og fem medelever i et spisefriminutt

Seks barn fra småskoletrinnet sitter sammen rundt bordet med matpakkene sine i spisefriminuttet. To lærere er til stede, men sitter tilbaketrunket og ikke i kretsen.

Samtalen rundt bordet dreier seg i hovedsak om å sammenlikne tall som befinner seg i bunnen av melkekartongene som elevene drikker av.

All samtale foregår på norsk tegnspråk. Unntakene er når barna bruker stemme for å påkalle en medelev med navn. Dialogutsnittet nedenfor er fra en transkripsjon på 17 minutter.

*Utsnitt 2 Stian, Daniel og Trond*

<i>Person</i>	<i>Tur og ytringer</i>	<i>Kontekst</i>
(S1)Stian	Du henger i med filminga!	Dette er henvendt til kameramannen. Oversettelsen kan høres litt veslevoksen ut, noe som er misvisende. Stian bruker et tegn som er et mer aldersadekvat uttrykk for en litt overlegen, halvt spydig kommentar.
Kamera-mann	Joda...	Inviterer ikke til samtale, og Stian følger nå med på samtalen mellom Greta og Trond som sammenligner nummer på melkepakkene.
(S2)Stian	Skal du spise? Kom og sitt her!	Til Daniel som står på andre siden av bordet.
(D1)Daniel	[Responsen oppfanges ikke av kamera]	
(S3)Stian	Ja, bare sitt her! Vær så god!	Det går ca 10 sekunder, så kommer Daniel med en stol. Her bruker Stian det høflige tegnet en voksen ville brukt overfor en gjest. Han overdriver tegnet og anlegger dermed en undertone av ironi og humor som Daniel spiller videre på i sin respons.
(D2)Daniel	Skal jeg sitte her?	Også litt lunt avmålt og formelt.
(S4)Stian	Ja, så er vi sammen.	Her brukes en intern slang, så oversettelsen får ikke fram den mer intime formuleringen mellom kompiser. Daniel setter seg ned og gjør spøkefullt et poeng av å prøve å borre skjeen sin gjennom lokket på yoghurten sin. Så involverer han seg i samtale med Grete. Stian følger med, men henvender seg så til Trond.

(S5)Stian	Du Trond! Det er ikke noe tøft å ha klokka utenpå genseren langt oppover armen!	I uttalen av navnet bruker Stian stemme i tillegg til tegnet for å påkalle oppmerksomhet, for han vet at Trond vil oppfatte gjennom sin CI. (Stian overdriver når han lokaliserer langt oppe på sin egen overarm.)
(T1)Trond	Sånn her?	
(S6)Stian	Det er best å ha den her! Det bruker jeg!	Lokaliserer ved håndledet.
(T2)Trond	Pøh!	(En mer bokstavelig oversettelse er "Du er morsom du!")
(S7)Stian	Jo da! Å ha den oppå armen ser jo helt sløvt ut!	Her benyttes slang for sløvt/teit. Dette er tegn voksne ikke vil bruke.
(T3)Trond	Men...	Trond begynner, men blir avbrutt.
(S8)Stian	Det var den du fikk til gebursdagen din?	
(T4)Trond	Jo, [kamera fanger ikke opp resten]	

Utsnittet over er representativt i forhold til funnene fra hele kommunikasjonen i spisefriminuttet. Her er lange dialogkjeder med utdyping av tema, i tillegg til bruk av flere språklige virkemidler og kommunikative prosjekter.

### *Oppsummering av situasjon 2 (17minutter transkripsjon)*

- *Dialogkjeder*: Typiske trekk ved kommunikasjonen i spisefriminuttet er at hovedvekta av turene som produseres, er en del av forholdsvis lange dialogkjeder (8 -19 turer).
- *Responser*: Det er også et klart trekk ved dialogkjedene at de inneholder mange responser (8 2 % av alle turene).
- *Utviding av tema*: Dialogmaterialet vi har presentert, viser at alle aktørene som deltar forholder seg til tidligere responser i samtalen, og alle greier å utvide tema som er lansert
- *Initiativ og respons*: Selv om Stian er meget aktiv i de fleste dialogsekvensene vi har filmet, viser hans deltakelse at han greier rollen som både initiativtaker og respons giver meget godt.
- *Sjangerbruk*: Stian benytter seg av forskjellige sjangere som bl.a. ironi og humor. I tillegg viser han at han har et utviklet ordforråd.

- *Kommunikative prosjekter*: Han benytter seg av flere kommunikative prosjekter som både er sosiale, eksplorerende, underholdende og bearbeidende.

### **Oppsummering av kommunikativ språkbruk og språkstrategier hos Stian**

Et framtreddende trekk ved Stians samhandlingsmønster i materialet, er at han er aktiv både som taler og lytter. Han tar mange initiativ som fører til lange dialogkjeder hvor tema utvikles i fellesskap med de andre samtalepartnerne. Her er dialogkjeden på 45 turer viktig å trekke fram, fordi den viser at de som deltar er dyktige til å lytte, og til å holde flyt og tematisk sammenheng i en samtale over en forholdsvis lang periode. Dette viser at de tegnspråklige barna som deltar, har en muntlig tekstkompetanse og et samhandlingsmønster som er godt utviklet. Stian er flink til å gi ros, foreslå og argumentere. Han greier å skape interesse for det han skal fortelle om, og benytter både humor og ironi for å få mottakerne til å bli interessert. Stian inngår kontinuerlig i relasjoner med jevnaldrende og har gode betingelser for å utvikle sin tekstkompetanse og sine kommunikative ferdigheter. Så lenge han er på arenaer med jevnaldrende som bruker norsk tegnspråk, har han ingen spesielle utfordringer verken med å oppfatte det som blir sagt, eller med å uttrykke seg. Han kan uanstrengt inngå i relasjoner med jevnaldrende og dermed sikre en viktig betingelse for utvikling av identitet og evner (Kermit, Holm, Mjøen 2005:52). Han er i stand til å benytte seg av både sosiale, bearbeidende, konkurrerende, eksplorerende og leikende kommunikative prosjekter (Matre 1997).

#### *Anna*

##### *Situasjon 3*

Situasjonen som er utgangspunktet for dialogen som er filma og transkribert, er et pararbeid. Det skal lages et bilde av materialer som elevene har funnet ute i naturen. Det er læreren som har bestemt hvem som skal være i par, og Anna har kommet sammen med Axel som er hørende. Det har hun uttrykt misnøye med, fordi hun helst vil være sammen med Andreas som er hennes beste venn og hørende. Elevene sitter fire stykker ved et gruppebord, men bare to jobber sammen om å lage bildet. Papir, saks og lim ligger på hvert bord. Dialogutsnittet under er henta fra et transkribert materiale på ti minutter.

## Utsnitt 3 Anna og Axel

<i>Perso n</i>	<i>Tur og ytringer</i>	<i>Kontekst</i>
Anna	Æsj, mange av dem var stygge (1 sekund pause) Den foreksempel, og den... er også stygg (kort pause) Her da, og her da (kort pause) Ferdig! (1 sekund pause) Øhrn, øhrn ! (5 sekunder pause) Æsj! (1 sekund pause) Se, se, et blad som er festa til (kort pause) et blad til (kort pause) Ellers så er det ødelagt	Anna og Axel sitter ved bordet. Anna plukker bladene som de har vært ute og hentet ut av posen og legger dem framfor seg. Ser i retning av Axel. Napper av to blader fra en stilk. Legger to blader på arket. Smiler i retning av Axel. Tar opp ett blad og holder det framfor munnen. Har tatt opp et nytt blad. Axel bøyer seg fram for å se.
Axel	Ellers så er det ett (ikke hørbart på opptaket) som er ødelagt (kort pause) Det tror jeg	
Anna	(ikke hørbart på opptaket) (7 sekunder pause)  Slik? Eller slik? (kort pause) Se, se den danse ballett! (kort pause) Ja, den veien, eller den veien (2 sekunder pause) Vi har fått med en stor... en stor en	Lukter på et blad og smiler. Trekker litt på skuldrene, og trekker bladet bortover arket. Trekker på skuldrene igjen. Ingen blikk-kontakt fra Anna sin side. Ser på Axel.  Beveger to blader mot hverandre og smiler mot Axel. Axel smiler også. Begge blir oppmerksomme på noe som ikke oppfanges av kamera. Legger et stort blad på arket, og lager trutmunnn mot Axel.
Axel	Den der plukka Jeg, den (ikke hørbart på opptaket)	Lener seg framover. Anna tar et nytt blad fra posen som ligner på det første bladet.

Utsnittet over viser at Anna tar mange initiativer som Axel ikke gir respons på. Det er Anna som er den førende i samtalen, og hun er også den som bestemmer hvordan bildet de skal lage felles skal se ut. Anna stiller flere

spørsmål i løpet av denne samtalesekvensen, men istedenfor å vente på svar, svarer hun selv, eller fortsetter å snakke uten å bry seg om Axels reaksjon. ”Se, den danse ballett” er et utsagn som kan karakteriseres som et kommunikativt underholdende/lekende prosjekt.

#### *Oppsummering fra situasjon 3 (transkripsjon på 10 minutter)*

- *Dialogkjeder*: Ca. 70 % av dialogkjedene i denne kommunikasjonssekvensen er på én til tre turer. Dette er en klar indikasjon på at samtalen preges av hyppige temaskifter, og lite utdyping.
- *Språkproduksjon*: Av totalt antall utsagn som er produsert, står Anna for ca. 70 %.
- *Globale initiativ*: Anna står også for ca. 70 % av de globale initiativene.
- *Responser*: Begge produserer stort sett likt med responser.
- *Ikke-fokale ytringer*: Anna har like mange ikke-fokale ytringer som responser.
- *Monologer*: Anna har flere steder mange ytringer i en tur, det meste er 13 ytringer. Dette kan sees på som monologer i dialogen. Disse monologene innbyr ikke Axel til deltakelse i dialogen, men bidrar mer til å holde han utenfor.
- *Språkhandlinger*: Anna stiller flere spørsmål til Axel i løpet av denne kommunikasjonssekvensen. Problemet er at hun ikke venter på svar fra Axel, men svarer selv, eller fortsetter å snakke uten å ta notis av Axel sin reaksjon. Anna benytter seg også av direktiver når hun bl.a. avviser Axels forslag til løsning flere steder
- *Kommunikative prosjekt*: Det mest karakteristiske i denne sekvensen er de ordnende kommunikative prosjektene. Selv om ”Se, den danse ballett” er et utsagn som kan karakteriseres som et underholdende/lekende prosjekt, blir ikke dette fulgt opp av samtalepartneren.

#### *Situasjon 4*

Denne sekvensen utpilles også på SFO, men nå er det fire aktører med. I tillegg til Anna, Andreas og Aleksander, har Adam, som er hørende, også kommet med. Leken går nå ut på å mime dyr og yrker. Det er Anna som administrerer leken, og hun har derfor en annen rolle enn de andre. Gjennom rollen som leder, er det hun som bestemmer hva som kan godtas av forslag som de andre presenterer. Dialogutsnittet er henta fra et transkribert materiale på ca. 20 minutter.

*Utsnitt 4 Anna, Andreas, Adam og Aleksander*

<i>Person</i>	<i>Tur og ytringer</i>	<i>Kontekst</i>
Andreas	JEG VET, JEG VET! (Kort pause) MÅSE!	Roper veldig høyt.
Aleksander	Nei (Kort pause) Nei, nei!	Aleksander ser veldig fornøyd ut.
Anna	(I munnen på Aleksander) Nei.	Anna samler sammen lappene som er blitt spredt utover etter flaksingen til Aleksander. Andreas har reist seg og tar hurtige skritt fra den ene siden til den andre.
Aleksander	Sh- h – ouæh!	Springer en runde i klasserommet og flakser med armene.
Anna	Det er noe som er i eventyr!	Aleksander later som han skal ete Andreas.
Adam	DRAGE!	
Aleksander	Riktig!	
Anna	(I munnen på Aleksander) Riktig!	Slår ut med armene i en begeistret gest. Adam rekker opp hånda.
Aleksander	Åh! Jeg ville han skulle rekke opp hånda!	
Adam	Jeg glemte det!	
Aleksander	Okei, da må jeg trekke på nytt.	
Anna	Okei, da må han trekke på nytt, fordi han rakk ikke opp hånda	

Som utsnittet viser, deltar Anna i lange samtalekjeder med lokale initiativer og responser som er tematisk koherente. Rollen Anna inntar, er annerledes enn rollene til Andreas, Adam og Aleksander og den gir henne mulighet til å utøve kontroll.

*Oppsummering av situasjon 4 (transkripsjon 20 minutter)*

- *Dialogkjeder*: Ca. 55 % av dialogkjedene i denne sekvensen er på én til tre turer.
- *Initiativ og responser*: Globale initiativ, lokale initiativ og responser er relativt likt fordelt på de fire som er med.
- *Kommunikative prosjekt*: Ca. 35 % av dialogkjedene er på fra 8 til 33 turer. De lange kjedene består hovedsaklig av mange forslag på det som blir mimet. Kjeden fører imidlertid ikke til noen utdyping av tema. De kan ikke sies å være en del av et eksplorerende, lekende eller argumenterende kommunikativt prosjekt. Her er det her-og- nå-



situasjonen og den regelstyrte leken som bidrar til at det utvikles lange dialogkjeder. Anna har en slags voksenrolle i denne leken, siden hun ikke deltar, men organiserer. Kommunikasjonssekvensen preges av at guttene som er med, utfolder seg og prøver å utfordre reglene for leken. Anna bidrar til å opprettholde ”ro og orden”, og må tåle mye støy og bråk underveis. De kommunikative prosjektene som Anna benytter seg av i denne sekvensen er for en stor del ordnende og konkurrerende.

### **Oppsummering av kommunikativ språkbruk og språkstrategier hos Anna**

I de situasjonene vi har filmet Anna i, ser vi at over 50 % av samtalen hun deltar i, bare består av én til tre turer. Dette fører til lite utdyping av samtalen. De lange samtalen hun er med i, preges ofte av at de støtter seg på her-og-nå-situasjonen og regelstyrte leker. Anna tar mange globale initiativer i samtalen hun deltar i, og et karakteristisk trekk er at hun snakker mye mer enn den hun snakker med. Dette fører til lite oppfølging fra samtalepartneren, og ofte flere ytringer fra Annas side som ikke krever noen oppfølging. I materialet fremstår disse sekvensene som monologer i dialogen.

I materialet fins det få eksempler på kommunikative prosjekter av eksplorerende, lekende, bearbeidende eller av underholdende karakter. Anna inngår i kommunikative prosjekter hvor hun inntar en dominerende og/eller administrerende rolle. I alle situasjonene virker det som hun er opptatt av å ha kontroll. Dette er muligens en mestringsstrategi for å unngå å komme opp i uforutsigbare situasjoner, som krever mer av henne som både avsender og lytter.

Anna er bare sammen med gutter i den tida hun kan bestemme hvem hun skal være sammen med, og hun tar en rolle som ”voksen” som skal se til at leken går riktig for seg. Hun er stort sett sammen med den samme bestekameraten Andreas i uformelle kontekster på skolen og SFO.

### **Kommunikativ språkbruk og språkstrategier hos Stian og Anna**

I vårt materiale ser vi at Stian får brukt språket i mange ulike situasjoner med mange barn. Dialogene som er transkribert, viser mange lange dialog-

kjeder med utdypinger av tema. I tillegg ser vi at i mange ulike kontekster er det mange kommunikative prosjekt som er eksplorerende, lekende, overbevisende, underholdende og sosiale. Stian er en aktiv språkbruker, og vi har flere eksempler på at han er en god lytter. Han har også et stort repertoar når det gjelder språkhandlinger. Han roser, forteller, spør, argumenterer og beskriver. Han fremstår i ulike språkbrukssituasjoner som en språkbruker med autoritet, humor og ironi.

Anna deltar i flere samtaler med forskjellige kommunikasjonspartnere. Det er imidlertid et gjennomgående trekk i de situasjonene vi har analysert, at over 50 % av dialogkjedene er på én til tre turer. Dette indikerer lite utdyping av samtalene. Der hvor dialogkjedene er lengre, går det igjen at samtalen ofte skjer i forbindelse med regelbundne leker eller her–og–nå-situasjoner som gjør at det er lettere å forfølge og holde på et tema. De kommunikative prosjektene disse situasjonene preges av, er ordnende, konkurrerende og sosiale. Et annet trekk som går igjen hos Anna, er at lengre dialogkjeder kan knyttes til egne monologer. Her forfølger hun selv tema, men har ingen dialogpartnere.

## Konklusjon

Problemstillinga for denne artikkelen var:

*”Fins det forskjeller i den kommunikative språkbruken og språkstrategier hos døve barn som kommuniserer i et tegnspråklig miljø på tegnspråk versus i et hørende miljø hvor norsk muntlig er hovedspråket”?*

Ut fra det empiriske materialet som denne artikkelen bygger på, er det holdbart å si at språkstrategiene til de to informantene som er beskrevet i denne artikkelen, er forskjellige. Stian, som bruker tegnspråk i et tegnspråklig miljø på døveskolen, deltar i flere utdypende samtaler, og får brukt et større repertoar av språklige virkemidler og kommunikative prosjekter enn Anna gjør i sitt hørende språkmiljø hvor det snakkes norsk.

Både Anna og Stian benytter seg av mange samhandlingsstrategier. Anna bruker ofte disse til å unngå brudd i dialogen, mens Stian kan bruke ressursene til å utvikle kommunikative prosjekter og en variert bruk av språklige handlinger.

Årsaken til denne forskjellen trenger ikke å bunne i at Annas faktiske kommunikative kompetanse er dårligere enn Stians. Anna ser imidlertid ut til

å delta i samhandlingssituasjoner som hun føler hun behersker gjennom å ta kontroll, administrere og selv ta initiativ til hva samtalene skal dreie seg om. Et annet trekk ved Annas kommunikasjonsstrategi ser ut til å være å snakke mye, uten å vente på svar. Dette fører til at samtalepartneren har vanskelig for å følge opp Annas initiativer, og Annas bidrag blir stående som en monolog i dialogen. Begge strategiene som er nevnt ovenfor, gjør at hun ikke får brukt et bredt repertoar når det gjelder spesielt språkhandling og kommunikative prosjekter. Det kan se ut som hun velger de nevnte strategiene fordi hun hører for dårlig. Hun tar ikke sjansen på å bli med i samtaler som kan føre til uforutsigbare situasjoner der hun mister kontrollen. Gjennom å snakke mye, har hun også mer styring, og slipper å lytte så mye til samtalepartneren. Grønlie (2005) er inne på det samme, der hun referer til sterkt tunghørte ungdommer som forteller at de snakker mye, for å slippe å lytte. De er redde for å bli avslørt fordi de hører for dårlig. Mestringsstrategiene som Anna bruker, er ikke nye for tunghørte. Det som er nytt i denne studien, er at døve som bruker CI ser ut til å ta i bruk de samme strategiene i kommunikasjon med hørende som tunghørte alltid har benytta seg av.

Funnene det pekes på i denne artikkelen viser at det trengs mer forskning på hvordan døve barn utvikler sin kommunikative kompetanse i reelle situasjoner både på tegnspråk og norsk.

## Litteratur

- Bakhtin, Mikael 1981. *The Dialogic Imagination: Four Essays by M. Bakhtin*. Austin: University of Texas press.
- Bloom, Louis og Lahey, Margret 1988. *Language Disorders and Language Development*. New York: Macmillan.
- Cummins, Jim 2000. *Language, power and pedagogy. Bilingual children in crossfire*. Bilingual education and bilingualism. Clevedon: Multilingual Matters.
- Engen, Thor Ola og Kulbrandstad, Lars Anders 2004. *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Dyste Olga 1995. *Det flerstemmige klasserommet*. Oslo: ad Notam Gyldendal.
- Feilberg, Julie 1991. *"To må man være: mor-barn dialoger i et utviklingsperspektiv"*. Doktoravhandling. Trondheim: Universitetet i Trondheim.

- Grønlie Sissel 2005. *Uten hørsel? En bok om hørselshemming*. Bergen: Fagbokforlaget
- Kermit, Patrick, Holm, Astri og Mjøen, Odd Morten 2005. *Cochlea-implantat i et tospråklig og etisk perspektiv* (Rap. No. 14). Trondheim: Høgskolen i Sør-Trøndelag, Avdeling for lærer- og tolkeutdanning.
- Kermit, Patrick, Mjøen, Odd Morten og Holm, Astri 2009. Habilitering av barn med cochleaimplantat i et etisk perspektiv - en pilotstudie. I Hansen, Åse Lyngvær, Garm, Nina og Hjelmervik, Ellinor (red.). *Hørsel - Språk og Kommunikasjon. En Artikkelsamling*. Trondheim: Møller, 48-54.
- Kermit, Patrick og Mjøen, Odd Morten og Holm, Astri 2010. Cochlea-implanterte barns språklige samhandling med hørende jevnaldrende og voksne – en kvalitativ studie av seks barn med cochleaimplantater i alderen 4 til 8 år. Artikkel i doktoravhandlinga til Patrick Kermit *Etikk etter cochleaimplantering av døve barn. En undersøkelse med fokus på anerkjennelse, identitet og språk*. NTNU 2010:37.
- Kunnskapsdepartementet 1998. *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*.
- Linell, Per og Gustavsson, Lennart 1987. *Initiativ och respons: om dialogens dynamik, dominans och koherens*. Linköping: SIC: University of Linköping studies in communication.
- Matre, Synnøve 1997. *Munnlege tekstar hos barn: ein studie av barn 5-8 år i dialogisk samspel*. Dr. art. avhandling. Trondheim: NTNU.
- Matre, Synnøve 2000. *Samtalar mellom barn; Om utforsking, formidling og leik i dialoger*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Mead, George Herbert 1912. The Mechanism of Social Consciousness. *Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods*. Artikkel oversatt i Vaage, Sigrun (red.) 1998. *Å ta andres perspektiv*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Mead, George Herbert 1913. The Social Self. *Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods* 10. Artikkel oversatt i Vaage Sigrun (red.) 1998. *Å ta andres perspektiv*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Vygotsky, Lev 1978. *Mind and Society*. Cambridge, Mass & London: Harvard University Press.